

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - DEC
CURSO DE PEDAGOGIA - ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO

CÍCERO MADEIRO DA COSTA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PERSPECTIVA
INDÍGENA: um olhar para as práticas integradas na Escola Municipal
Maria das Dores Borges**

João Pessoa-PB

2018

CÍCERO MADEIRO DA COSTA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PERSPECTIVA
INDÍGENA: um olhar para as práticas integradas na Escola Municipal
Maria das Dores Borges**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
apresentado ao Curso de Pedagogia, com área de
aprofundamento em Educação do Campo, junto ao
Departamento de Educação do Campo (DEC), do
Centro de Educação da UFPB, como requisito
parcial para a obtenção do título de pedagogo/a.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão de
Souza Ferreira

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C838e Costa, Cicero Madeiro da.
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PERSPECTIVA
INDÍGENA: um olhar para as práticas integradas na
Escola Municipal Maria das Dores Borges / Cicero
Madeiro da Costa. - João Pessoa, 2018.
46 f. : il.

Orientação: Ana Paula Romão de Souza Ferreira.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação Indígena. EJA. Ensino aprendizagem. I.
Ferreira, Ana Paula Romão de Souza. II. Título.

UFPB/BC

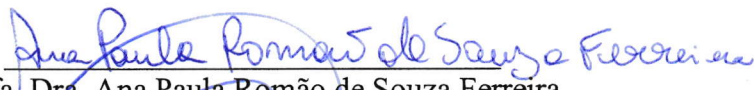
CÍCERO MADEIRO DA COSTA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PERSPECTIVA INDÍGENA: um
olhar para as práticas integradas na Escola Municipal Maria das Dores Borges**

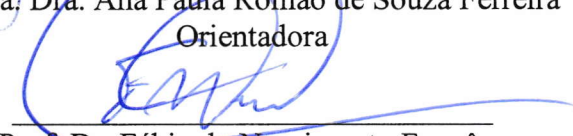
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, junto ao Departamento de Educação do Campo (DEC), do Centro de Educação da UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de pedagogo/a.

Aprovado em 11/06/2018

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira
Orientadora



Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fonsêca
Examinador

Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva
Examinador

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de estar realizando este sonho, acredito profundamente que sem sua permissão nada disso seria possível.

Agradeço também a minha mãe, Maria José da Silva e meu Pai, Antonio Madeiro da Costa, por sempre acreditarem em mim e no meu sucesso profissional, me incentivando veementemente para honrar meus compromissos com os estudos.

Agradeço aos meus irmãos, Marquinho Silva da Costa, Ronaldo Silva da Costa, Valdeban Silva da Costa, Victor Hugo Silva da Costa e a Eduardo Silva da Costa; por contribuírem de forma indireta para minha formação.

Agradeço imensamente as minhas tias, Luzia Francelino Soares da Silva, Helena Francelino da Silva e Raimunda Francelino da Silva, por terem acreditado e contribuído de forma direta para mais esta conquista em minha vida.

Agradeço de forma carinhosa aos meus amigos e amigas, Juliele Higino da Silva (In memoriam), Jaqueline Higino da Silva, Rodrigo dos Santos, Ijaciane Ferreira da Silva, Erivan Alves dos Santos, Débora de Assis Batista, Ana Cláudia Vieira; por terem compartilhado essa longa caminhada comigo, no percurso, descontrações e contribuições de forma direta e indireta, a vocês o meu muito obrigado.

Agradeço pela paciência e dedicação para conosco de todos os professores e professoras do Centro de Educação e do Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba.

Agradeço a dedicação, com gestos e palavras motivadoras da Professora da Disciplina de TCC, a Professora Dr^a Eunice Simões.

Agradeço de forma carinhosa e especial a minha orientadora, a Professora Dr^a Ana Paula Romão de Souza Ferreira, pelo incentivo, dedicação e paciência para a construção deste e finalização deste trabalho.

DEDICO este TCC a meu irmão especial, Eduardo
Silva da Costa

[...] Meu coração índio, saúda teu coração índio.
Índia Anara Delrey

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	35
QUADRO 2	- DA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA PARA A EJA.....	36
QUADRO 3	- PRÁTICAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA EJA.....	36
QUADRO 4	- MÊS ABRIL INDÍGENA, PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES COMEMORATIVAS DO ÍNDIO.....	38

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo Compreender a importância da Educação Indígena no processo ensino-aprendizagem, na EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores Borges. Para tanto, a questão norteadora da pesquisa foi: Como se dá a contribuição da Educação Indígena no processo ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores Borges? Tendo como objetivo geral Compreender a importância da Educação Indígena no processo ensino-aprendizagem, na EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores Borges. Os objetivos específicos buscaram identificar os conteúdos na prática metodológica de ensino-aprendizagem da Educação Indígena na EJA; descrever as metodologias no processo ensino-aprendizagem no âmbito da EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores Borges e refletir sobre a importância da Educação Indígena na EJA, na referida Escola. Esta pesquisa foi delineada do tipo qualitativa, quanto à abordagem e exploratória descritiva, quanto aos objetivos. As nossas fontes foram bibliográficas e os nossos co-sujeitos foram docentes indígenas e docentes não indígenas. Os procedimentos de coleta de dados foram à observação sistemática e a aplicação de um questionário com assertivas abertas e dissertativas relacionadas aos nossos objetivos. Os resultados apontaram que a educação Indígena ainda está em processo de implementação e que mesmo com a perspectiva da educação diferenciada já ser uma realidade ainda existem entraves quanto ao processo do ensino aprendizagem na modalidade da EJA.

Palavras-chave: Educação Indígena. EJA. Ensino aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand the importance of Indigenous Education in the teaching-learning process at the EJA at the Municipal School of Elementary Education Maria das Dores Borges. Therefore, the guiding question of the research was: How is the contribution of Indigenous Education in the teaching-learning process in Youth and Adult Education at the Municipal School of Elementary Education Maria das Dores Borges? Having as general objective To understand the importance of Indigenous Education in the teaching-learning process, in the EJA, at the Municipal School of Elementary Education Maria das Dores Borges. The specific objectives sought to identify the contents in the teaching-learning methodological practice of Indigenous Education in the EJA; to describe the methodologies in the teaching-learning process within the scope of the EJA at the Maria das Dores Borges Municipal School of Education and to reflect on the importance of the Indigenous Education in the EJA at the said School. This research was delineated of the qualitative type, as far as the descriptive exploratory and approach, regarding the objectives. Our sources were bibliographical and our co-subjects were indigenous teachers and non-indigenous teachers. The data collection procedures were the systematic observation and the application of a questionnaire with open assertive and dissertations related to our objectives. The results pointed out that Indigenous education is still in the process of implementation and that even with the perspective of differentiated education already being a reality there are still obstacles regarding the process of teaching learning in the EJA modality.

Keywords: Indigenous Education. EJA. Teaching learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	EDUCAÇÃO INDÍGENA: CONTEXTO HISTÓRICO.....	13
2.1	MOVIMENTO DE LUTA DO POVO POTIGUARA.....	17
3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	21
4	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	24
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	31
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	31
5.1.1	Dos Projetos que a escola desenvolve.....	32
5.2	A PERSPECTIVA DOCENTE INDÍGENA E NÃO INDÍGENA SOBRE CONTEÚDOS E METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO ENSINO DA EJA INDÍGENA.....	33
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
	REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

A minha inquietação em investigar à Educação Indígena, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge da necessidade de aprofundar nos conhecimentos teóricos e práticos, de como se dá essa relação/interligação no currículo escolar, enfatizando suas metodologias e contribuições para o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos que frequentam as turmas de EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores Borges, em sua maior parte, indígenas Potiguara.

Compreendo que, enquanto indígena da Etnia Potiguara, sinto-me na obrigação de aprofundar-me na investigação do Tema: Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva Indígena: Um olhar voltado para as práticas integradas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores Borges, devido à busca incessante por uma educação de qualidade e diferenciada para o meu povo, que contemple a realidade vivenciada pela minha comunidade, e não uma educação colonial aqui depositada há mais de 500 anos no Brasil.

Foram muitas guerras travadas, foram muitas famílias, caciques e chefes de comunidades exterminados para nos garantir direitos e acesso a uma educação pública, gratuita e diferenciada, e é por esses e outros objetivos que nos motivamos a refletir sobre o processo educacional que contemple um currículo diferenciado, que abarque toda a nossa cultura respeitando nossas diversidades. Partindo dessas necessidades, lutamos por uma educação de EJA, que mantenha o vínculo no currículo de uma proposta pedagógica que tenha nascido em sua realidade explícita da comunidade indígena em que está inserida.

Falar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é sempre um desafio, haja vista os desmontes educacionais travados entre Governo e sociedade nos dias atuais, reforçando ainda mais a necessidade em debatermos com a sociedade sobre a suma importância que a EJA tem para a mesma; uma vez que uma sociedade alfabetizada, podem opinar com clareza sobre deveres e direitos sociais que lhes são garantidos na Constituição Federal de 1988. O Brasil, em 2014, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tinha 8,3% da população entre 15 anos ou mais analfabetas, isso equivale a mais ou menos 13 milhões de pessoas analfabetas no Brasil, e isso é extremamente alarmante e ao mesmo tempo preocupante. Mas, é sabido que no Campo, a situação se agrava de forma exagerada, sendo pelo menos o dobro dos dados obtidos em comparação de dados entre cidade x campo, e isso nos preocupa ainda mais, mesmo sabendo que parte destes dados surgem devido a precarização do ensino no campo, seja pela falta de espaços adequados até a falta de materiais didáticos ou falta de formação

continuada para professores que atuam nesse seguimento da educação. Portanto, enfatizo a necessidade de ampliarmos o olhar para essa demanda que precisa sair dos mandos da elite e serem (re)inseridos na sociedade como sujeitos de direitos, tirando-os da marginalização da miséria em que a sociedade elitizada os colocam. Sendo assim, a nossa questão norteadora buscou responder como se deu a contribuição da Educação Indígena no processo ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores Borges? E, para tanto, o nosso objetivo geral consistiu em compreender a importância da Educação Indígena no processo ensino-aprendizagem, na EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores Borges. E, como objetivos específicos, buscamos identificar os conteúdos na prática metodológica de ensino-aprendizagem da Educação Indígena na EJA; descrever as metodologias no processo ensino-aprendizagem no âmbito da EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores Borges e, por fim, refletir sobre a importância da Educação Indígena na EJA, na escola Maria das Dores Borges.

Quanto à metodologia, partimos da necessidade de se conhecer a história indígena e do povo Potiguara, considerando, portanto, que “toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural” (LE GOFF & NORA, 1995, p. 18). Sendo assim, caracterizamos esse estudo como uma pesquisa sócio-histórica.

Esse tipo de pesquisa tem como objetivos produzir um registro do passado, descrevendo o desenvolvimento das atividades da referida instituição através do tempo, caracterizando um estudo longitudinal. Como também objetiva “contribuir para a solução de problemas atuais” (RICHARDSON, 1999, p. 246).

Sendo assim, esta pesquisa foi delineada do tipo qualitativa, quanto à abordagem e exploratória descritiva, quanto aos objetivos. As nossas fontes foram bibliográficas e os nossos co-sujeitos foram docentes indígenas e docentes não indígenas.

O locus da pesquisa foi a Escola de Ensino Fundamental Maria das Dores Borges, localizada no município de Baía da Traição, no estado da Paraíba. Território com demarcação indígena.

Os procedimentos de coleta de dados foram à observação sistemática e a aplicação de um questionário com assertivas abertas e dissertativas relacionadas aos nossos objetivos. E, além disso, utilizamos a técnica de análise de conteúdo em Bardin (2011), procurando perceber categorias recorrentes nas palavras dos respondentes e correlacionando-as ao tema proposto, realizando, assim, uma narrativa descritiva dos dados.

2 EDUCAÇÃO INDÍGENA: CONTEXTO HISTÓRICO

A educação foi imposta aos indígenas, desde o ano de 1500, educação essa que era de responsabilidade dos jesuítas, subordinada a Coroa de Portugal que tinha como principais objetivos implementar a cultura Europeia, a doutrina Católica e o idioma Português, através do processo de catequização e que além da incumbência de alfabetização, levavam também os ensinamentos e a Fé imposta pela Igreja Católica. O processo desta educação imposta pela Coroa de Portugal foi marcado de resistências e muitas lutas pelos povos indígenas que aqui habitavam. Mesmo diante de muitos massacres enfrentados, os povos indígenas criavam métodos educativos para manterem suas culturas, como afirma a autora SILVA, 1999: “Mesmo nas fugas, refúgio ou na escravidão, procuraram recriar espaços que possibilitassem construir e reconstruir sua história, seus valores e seu projeto de vida, educando as futuras gerações” (SILVA, 1999, p. 372).

De acordo com a autora, apesar de todo o processo de resistência, das batalhas travadas, os povos indígenas carregavam entre si uma marca registrada que era o seu grande poder de reorganizar-se enquanto povo, comunidade, para não deixar seus costumes, suas culturas e sua língua materna serem apagados devido ao processo de colonização em conjunto com o processo de alfabetização de dominação Europeia. Dentre esses povos, cito como exemplo, os povos Guarani, que (re)criaram práticas e estratégias para resistirem a mais de 500 anos de massacre do projeto colonizador, fortalecendo sua identidade enquanto povo, transmitindo seus conhecimentos para as futuras gerações.

Mas, ao logo dos séculos XVI ao XVIII, o propósito oficial da escola enquanto educação para os índios, continuou sendo o projeto de conversão dos indígenas associados a catequese. Após esse período, a Coroa de Portugal, começara a redistribuir a educação indígena a grandes fazendeiros e pessoas ligadas as regiões próximas a área indígena, contudo, não saíra do projeto original de início e interesse da Coroa Portuguesa, que manteve o foco principal da escola, que era a catequese dos índios. Com a chegada do Império no século XIX, a Educação Escolar Indígena passara ser oferecida em centros para a catequização, dando continuidade do processo de civilização dos índios, sem nenhum respeito e eventualmente cuidados com a conjuntura que os índios traziam consigo de suas tribos de origem (LUCIANO, 2006).

De acordo com Luciano (2006), ainda no século XIX, mais precisamente em 1834, a educação escolar indígena passa pelo processo de mudança, após a criação da primeira Constituição do Brasil, outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, ficando a educação indígena sob a responsabilidade das Assembleias Provinciais, mesmo assim, continuou-se o foco no

projeto inicial, que era a catequização e o depósito dos costumes e tradições Europeias, intensificando o processo de desapropriação da sua cultura, seus costumes e suas línguas de origens, permanecendo assim até o início do século XIX.

Ainda com base na visão de Luciano (2006), em meados de 1906, a Educação Escolar Indígena passara a ser de responsabilidade do Ministério da Agricultura, órgão criado para tratar sobre os assuntos indígenas das mais diversas relações e em particular a Educação Indígena. Anos depois, surge o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com a criação deste órgão específico para tratar das questões indígenas, passaram a surgir às primeiras escolas Indígenas no Brasil, cujo, eram mantidas pelo Governo Federal. Convém lembrar que o Projeto de Escola Indígena criado pelo SPI, se sustentava em uma escolarização com base nas escolas rurais, com processos rigorosos de alfabetização na Língua Portuguesa, agregando-lhe ao currículo atividades profissionalizantes.

O SPI foi extinto em 1960, deixando um número de 66 escolas indígenas ativas no Brasil. As primeiras tentativas de inserir uma educação indígena que abarcasse o bilingüismo nas escolas, foi ainda no período de 1950, sendo interrompido por uma avaliação superficial, grotesca e defasadas feitas por técnicos do SPI, que contestaram o uso do bilingüismo nas escolas, pelo fato de esbarrar sobre os valores e os propósitos impostos pelo sistema que segundo Gersem, 2006, era a: “incorporação dos índios a comunhão (lingüística) nacional, consagrados na lei”. (LUCIANO, 2006)

Este fato era tão supérfluo, que transparecia apenas que se deveria manter a escravatura do uso de suas línguas originárias, que o uso dessas línguas no currículo escolar iria fugir do Projeto Inicial comandado pela Coroa de Portugal. O uso das línguas maternas confrontavam o modelo de escola indígena criado, que era apenas domesticar e impor a cultura Europeia aos Índios, como também a Igreja Católica que mantinha uma parcela de hegemonia sobre os povos indígenas aqui no Brasil.

Esse quadro, só veio a modificar após a 107 Convenção Internacional do Trabalho (OIT), que ocorreu no dia 26 de junho de 1957, que tratou a questão indígena no Brasil de um modo mais específico, criando um novo modelo de Educação Escolar Indígena, com parâmetros voltados a partir da realidade social das tribos no País, sendo mais tarde consagradas na Constituição Federal de 1988. Dentre os artigos definidos, se destacam alguns com aspectos fundamentais para o povo indígena, são eles: “Artigo 22 da 107 OIT: A consideração de realidades sociais e culturais específicos e diferenciados” (Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957).

O artigo 22 da 107 OIT, vem justamente dar uma liberdade para um modelo de Educação Escolar Indígena voltado as expectativas das comunidades indígenas, onde integra-se suas especificidades ao currículo escolar, partindo da associação de seus saberes populares acrescidos aos saberes científicos, dos livros didáticos, das propostas de ensino, garantindo assim uma educação diferenciada que atendesse aos anseios das populações indígenas.

Destaco ainda o artigo 23 da 107 OIT, que revitaliza um dos mais importantes aspectos para as populações indígenas no Brasil que é a sua língua de origem: “Artigo 23 da 107 OIT, a preservação de modelos de alfabetização em língua materna e de educação bilíngüe”. (Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957).

O artigo 23 da OIT, trás de volta aos povos indígenas o direito de se reconhecerem com suas línguas de origens, mesmo tendo como obrigação o aprendizado simultâneo da Língua Portuguesa nas escolas do Brasil. Este artigo, também garante a inclusão no currículo escolar que o processo de alfabetização fosse realizado de forma conjunta, tanto na Língua Materna, quanto na Língua Portuguesa. Além desses dois artigos, que são suma importância para o avanço de políticas educacionais voltados para as populações indígenas, acrescento ainda o artigo 26, da 107 OIT, que trata: “Artigo 26 da 107 OIT: O reconhecimento oficial das línguas indígenas como instrumento de comunicação com essas minorias” (Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957).

O artigo 26 da 107 OIT, trás um marco para as populações indígenas, ao reconhecer oficialmente em todo o País, o uso das línguas maternas pelos índios, tornando-se uma língua reconhecida que deveria ser respeitada a partir destes princípios, como qualquer outra língua. Com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em meados de 1969, os índios, suas territorialidade e Educação Indígena, passam a ser de sua responsabilidade.

Vale ressaltar, que a FUNAI foi criada para acelerar o processo de integração dos índios. Em 1973, foi promulgado o Estatuto do Índio, que passava a assegurar direitos sobre suas terras, direitos trabalhistas, proteção e educação indígena. No que se refere a Educação Indígena, o artigo 49 do Estatuto do Índio, trata com clareza como será dimensionado a Educação Escolar Indígena. “Título IV do artigo 49 do Estatuto do Índio: A alfabetização far-se-á na Língua do grupo a que pertencem e em Português, salvaguardando o uso da primeira”. (BRASIL, 1973).

O artigo 49 do Estatuto do Índio, já garante de forma oficial e jurídica o aprendizado de suas línguas de origens, que foram inseridas no currículo escolar que passa a compreender o espaço em que está inserido. Em 1988, é promulgada a Constituição Federal do Brasil, que trouxe com mais ênfase a garantia dos direitos dos índios, após sangrentos anos de perseguições,

massacres e dizimação de povos indígenas aqui no Brasil. O artigo 231 da Constituição Federal do Brasil de 1988, diz o seguinte:

Artigo 231 da Constituição Federal do Brasil de 1988: São reconhecidos aos índios organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupa, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL, 1988).

O artigo 231 da Constituição Federal do Brasil de 1988, traz de volta a sociedade os direitos essenciais de sobrevivência dos povos originários do Brasil, que são os índios, trazendo para o cenário educacional escolar indígena o resgate dos princípios culturais para uma educação de qualidade e que contemple no currículo escolar as diversidades vivenciadas por cada povo, cada tribo dando voz e reafirmando a identidade dos povos indígenas dentro da sociedade.

Além dos direitos assegurados na CF de 1988, no ano de 1991, criou-se o Decreto nº 26, que transferiu da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), toda a responsabilidade de coordenação da Educação Escolar Indígena, que determinava ao mesmo tempo que os Estados e Municípios realizassem a execução da mesma.

No ano de 1994, o MEC, criou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, onde definiu os princípios com base em pesquisas e auxílio de equipes técnicas, para o funcionamento da educação indígena no País. Logo após, em 1996, foi criado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), com o propósito de (re)organizar a educação pública no País, e a Educação Indígena ganhou uma atenção com a definição dos artigos 78 e 79, que tratam especificamente sobre a Educação Escolar Indígena, fortalecendo os vínculos das diversas Entidades na participação da escolha do currículo escolar que atendessem a realidade dos Povos Indígenas, com o regime de colaboração entre União, Estados, Municípios, Associações e Professores Indígenas, trouxe uma aproximação e uma (re)afirmação da identidade dos Povos Indígenas, sendo a primeira vez na história em que os indígenas tivessem participação direta na construção de políticas educacionais que atendessem aos anseios da população indígena (LUCIANO, 2006).

No ano de 1999, o Conselho Nacional de Educação, cria a Resolução nº 03/99, que fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, assegurando as comunidades indígenas Diretrizes Específicas que contemplavam as especificidades de cada povo. Já no ano de 2004, os movimentos por uma educação indígena de qualidade e diferenciada ganhou força pelo País, foi daí que no mesmo ano o MEC criou a Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena no País, ficando formado por 10 membros

representantes, todos ligados aos movimentos indígenas no País. Ainda, em 2004, o Decreto nº 5.051/2004, promulgou a 169 Organização Internacional do Trabalho (OIT), dispunha a tratar sobre os povos indígenas e tribais. (LUCIANO, 2006).

A Educação Escolar nos dias atuais são marcadas por lutas para uma educação que de fato seja diferenciada, neste contexto insere-se diversos fatores que não são fáceis de sanar, segundo Luciano (2006):

Os desafios atuais da educação indígena no Brasil giram em torno de duas grandes questões: a) implementação de programas adequados baseados em metodologias específicas de aprendizagem por meio de pesquisas e de acordo com os interesses e as demandas das comunidades e dos alunos, o que necessariamente inclui a capacitação de recursos humanos. e b) Garantias de autonomia dos projetos educacionais, escolares ou não, tempo em vista as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas.

A primeira questão trata diretamente com os interesses das comunidades, devendo-se abrir um canal de diálogo constante com os alunos, professores, gestão escolar e comunidade para assegurar o atendimento as especificidades que são garantidas em diversos documentos Jurídicos, como também tratar da formação específica para professores indígenas, o que ainda está desproporcional e o Sistema oferece uma certa resistência.

Já à segunda questão, trata especificamente da autonomia para formular seus currículos de acordo com suas especificidades, como também criar projetos voltados para suas realidades vivenciadas no cotidiano. O currículo ainda segue um modelo Europeu, que já vem pronto para ser executado e pouco se ouvem os principais protagonistas para a formulação. Por outro lado, é inegável e aplausível os avanços da Educação Escolar Indígena no Brasil. Mas, ainda se falta muita luta para alcançarmos uma educação diferenciada de fato. Nesse sentido, o povo Potiguara da Paraíba, foram protagonistas, resistindo fortemente por essas e outras conquistas. No próximo capítulo, apresento um breve histórico de resistência de mais de 500 anos do povo Potiguara.

2.1 MOVIMENTO DE LUTA DO POVO POTIGUARA

Segundo Frans Moonen (1992), potiguara era a denominação dos índios que no século XVI habitavam o litoral do nordeste do Brasil, aproximadamente entre as cidades de João Pessoa, na Paraíba, e São Luis, no Maranhão.

Moonen (1992), também afirmava que era impossível calcular a exatidão da população potiguara do século XVI, mas, que um documento de 1601, se referia a 14.000 potiguara assistidos pelos franciscanos.

Dentre esses indígenas, muitos ainda não eram catequisados pelos missionários, como também existiam uma parcela que morava fora da Paraíba. Consequentemente muitos indígenas foram exterminados, como também foram mortos por doenças que eram transmitidas pelos portugueses.

Portanto, de acordo com Moonen (1992), o cronista Soares de Souza, atestam ainda, incursões Potiguara em Pernambuco. “Do redor desta ilha (de Itamaracá) entram no salgado cinco ribeiras, em três das quais estão os engenhos, onde se fizeram mais se não foram os Potiguara que vem correndo a terra por cima assolando tudo”. Esse movimento de contra-ataque se deu devido ao sequestro de uma filha de um cacique potiguara por um dos senhores de engenho, dando início a uma grande e sangrenta guerra, onde os índios Potiguara, mataram as pessoas que habitavam os engenhos.

Segundo Moonen (1992), explicita sobre relatos do Frei Vicente de Salvador que, logo após o massacre dos moradores dos engenhos, os portugueses mandaram uma expedição punitiva, mas que não obtiveram êxito. O intuito dessa entrada seria punir severamente os Potiguara que ali habitavam e que resistiram fortemente represália imposta pelos Portugueses, os Portugueses por sua vez, recuaram planejando uma nova investida em conquistar a Paraíba, tendo fracassado novamente.

Já por volta do ano de 1579, os Potiguara vencera os inimigos no rio *Parayba*, onde decorreu uma sangrenta e uma das mais violentas batalhas pela vida e pelo território já vista, onde foram mortos muitos portugueses e indígenas. Dentre os portugueses, estavam filho de capitão e espanhóis nobres, da alta elite daquela época. Logo os portugueses evadiram de volta á Pernambuco, pedindo, logo após, socorro ao Governador da Bahia, que conseguira cinco anos após a chegada de um general a Salvador/BA.

Ainda segundo, Frans Moonen (1992), sobre os relatos de Frei Vicente de Salvador “em junho ao mesmo ano começaram a penetrar no interior, em busca de índios. Após um pequeno êxito inicial, os portugueses afastaram-se três léguas do forte e caíram numa cilada, na qual foi morto o capitão e mais 30 portugueses e índios aliados e foi um desbarato tamanho, que até a vista do arraial os viram matando”.

Os sobreviventes voltaram para o forte. Ao todo, o exército Português era formado por 50 arcabuzeiros espanhóis, 90 homens a cavalo e mais 140 a pé, este já era o maior exército que aquele tempo se juntou ao Brasil. Os Potiguara da Paraíba, possuem um grande poder de organização, que os portugueses não contavam. Deste modo, armavam ciladas e emboscadas para auto defenderem das investidas de Portugal e seus aliados, mantendo ao máximo que

podiam os portugueses e índios que se aliavam a ele afastados de seus territórios na Paraíba, dando uma grande vitória para os Potiguara.

Já no início de 1585, os Potiguara recebera a ajuda dos índios Tabajaras. Tão logo, os portugueses sabedores dessa unificação entre os dois povos, os portugueses em Pernambuco, organizaram um exército com mais de 500 homens brancos, além de escravos índios e aliados. Iniciaram uma investida, desta vez, a um acampamento dos Tabajaras, onde mataram muitos indígenas. Logo após, segundo os relatos fornecidos ao Frei Vicente de Salvador (1975), houve um desentendimento entre os Potiguara e os Tabajaras, separando assim os dois povos.

Com esse processo de separação, os Tabajaras pediram apoio aos Portugueses, onde receberam um navio com soldados espanhóis e portugueses, que mantiveram como ponto de encontro o rio Paraíba, onde no dia 05 de agosto daquele ano, iniciaram a construção de um forte de madeira na cidade de Nossa Senhora das Neves, onde atualmente é João Pessoa. Com esta construção, os Potiguara preferiram evitar um novo conflito, onde acabaram recuando, assim se retirando. Já no ano de 1585, chegaram os navios franceses na Baía da Traição, o que obrigou os portugueses a enviar uma tropa.

A chegada dos franceses em Baía da Traição era vista de uma forma intimidatória para os portugueses que conseqüentemente queria conquistar o território a todo custo, conseguindo tomar o forte que ali existia, matando 20 índios e afugentando outros. Com isso, no ano de 1586, os franceses decidem se aliarem aos Potiguara, com o intuito de atacarem os povoados dos indígenas que eram aliados aos portugueses. No final da década de 1580, os indígenas resistentes conseguiram se evadir para o Rio Grande do Norte, onde os portugueses só conseguiram fincar pé em 1598, quando construíram o forte dos Reis Magos, origem da cidade Natal.

Os Potiguara se evadiram para Natal, no Rio Grande do Norte, devido a um grande ataque as aldeias dos Potiguara pelos portugueses com Tabajaras aliados, onde mataram muitos Potiguara e conseguiram aprisionar outra parcela de indígenas, mas os portugueses não estavam satisfeitos, outra vez procuravam pelo chefe dos Potiguara, nascendo outra vez uma nova batalha e sangrenta, desta vez, os portugueses foram obrigados a recuar devido a quantidade de feridos no grupo.

[...] Os Potiguara voltaram para a Paraíba, mas a paz durava pouco. Em 1625, desembarcaram na Baía da Traição os holandeses, que levaram a seus País vários Potiguara, inclusive quatro da Baía da Traição [...] (FRANS MOONEN, 1992).

Com a volta dos Potiguara para a Paraíba, iniciava também uma nova perseguição, desta vez, com os holandeses, que queriam também tomar posse das terras habitadas pelos indígenas,

onde levaram a força alguns indígenas para se firmarem aliados aos holandeses. Dentre os indígenas que foram levados, quatro eram da Baía da Traição, onde retornaram apenas três, na segunda investida dos holandeses no ano de 1930.

De acordo Moonen e Maia (1992), de 1630 a 1654, o nordeste brasileiro foi ocupado pelos holandeses e os Potiguara se tornaram seus aliados. Essa aliança rendeu um preço alto, sendo posteriormente, duramente castigados pelos portugueses. Depois de um século e meio de contato colonial, pouco do outrora “maior e mais guerreiro gentil do Brasil”.

Com base na visão de Moonen (1992), o período que se segue imediatamente a expulsão dos holandeses é um dos mais obscuros da história do Rio Grande do Norte, e o mesmo pode ser dito da Paraíba. No entanto, está fora de dúvida que milhares de Potiguara foram escravizados e massacrados pelos colonizadores.

Atualmente, os Potiguara vivem em 32 aldeias, no litoral Norte da Paraíba, em Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Com uma população cerca de 20 mil índios. Hoje, temos 13 escolas da rede municipal indígena e 2 escolas da rede estadual indígena. Partindo da nossa realidade, tentamos ao máximo repassar nossos costumes e tradições às nossas crianças e adolescentes, dentro dessas escolas, envolvemos a comunidade na maioria das atividades escolares. Nossos momentos são marcados por compartilhamento de informações repassadas por nossos anciões e lideranças indígenas. E, esse movimento constante do movimento indígena configura-se principalmente pela busca incessante por uma educação diferenciada, de qualidade, que seja bilíngue, percorre mais de 500 anos de luta dos povos indígenas, em específico, o povo Potiguara. Tão logo, é sabido que os indígenas estão inseridos na população do Campo.

No capítulo a seguir, tratarei especificamente do processo histórico da Educação do Campo e seus sujeitos nela inseridos, como também os princípios que fundamentam.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com o Dicionário da Educação do Campo (2012), a palavra Educação do Campo, surge da nomeação do fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas.

Ainda de acordo com o Dicionário da Educação do Campo (2012), refere-se sobre o surgimento da expressão “educação do campo”, que nasceu primeiro como educação básica do campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizado em Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. A partir daí, passou a ser chamado educação do campo, através das junções de discussões do Seminário do Seminário Nacional, realizado em Brasília de 22 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Desta forma, a expressão educação do campo ganhou sentido, reafirmando os anseios esperados pelos movimentos camponeses e sociais que estão inseridos no campo. Nesta perspectiva, se reforçaram na Conferência os argumentos principais que dariam então a denominação campo e não mais meio rural, ficando assim estabelecido, que está sistematizado no Dicionário do Campo *apud*, Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26):

[...] Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais usado meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho Camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores do campo, sejam os camponeses, incluindo os Quilombos, as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados a vida e ao trabalho no meio rural[...]. (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012)

A educação do Campo, também chamada de educação rural no País, é marcada pela exclusão e pelas lutas dos povos camponeses. A educação do campo surge da necessidade de uma educação específica e de qualidade que atendesse aos anseios das populações camponesas, no campo, mas, de uma solicitação e insatisfação da elite brasileira, em não aceitarem as migrações das populações do campo para a cidade, que iriam em busca de uma vida melhor para suas famílias, onde muitos se deparavam com a negação das populações das grandes cidades.

Mas, a educação do campo só ganha força a partir do século XX, no auge da expansão industrial e nas mudanças de governar o País, marcada pela tese, segundo Maria do Socorro Xavier Batista (2011):

A tese subjacente partia do pressuposto de que a construção de uma economia moderna exigia que o País formasse a mão de obra qualificada necessária para realizar a passagem da economia agroexportadora para a industrial e a constituição de uma mentalidade cultural grávida de civismo e espírito democrático (BATISTA, 2011).

Portanto, a educação e qualificação do homem do campo, surgiu da necessidade da transição de um modelo econômico que surgia no País, que eram as grandes indústrias, trazendo um novo cenário competitivo de mão de obra no País. Já no ano de 1932, com o manifesto dos pioneiros da escola nova, a educação do campo passa a ser reconhecida como um bem social. Todo cidadão passou a ter direito sobre a educação no País.

De acordo com a visão de Batista (2011), a educação do campo no Brasil, só ganhou força jurídica e financiamento a partir da Constituição de 1934, que estabeleceu as regras de financiamento para a União, Estados e Municípios, assim ficando:

A União, os Estados e os Municípios, aplicação nunca menos que dez por cento, e o Distrito Federal, nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. §Para a realização dos ensinos nas áreas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934, 156, parágrafo único.)

Dentro deste artigo, fica bem claro a responsabilidade da União para a educação rural no País, de o dobro para o financiamento para a mesma. Mas é sabido que, o fato da União financiar e assumir a responsabilidade sobre a educação para as populações do campo, veio através do desejo da elite brasileira juntamente com o desejo do governo interiorizar e evitar as migrações das populações do campo para a cidade.

Não foi e não é fácil o acesso a uma educação de qualidade, pública e gratuita para as populações do campo. Nessa perspectiva, a educação do campo surge a partir dos preceitos de lutas dos trabalhadores do campo, pela busca constante de uma educação de qualidade que contemple a realidade vivenciada pelo homem do campo.

A escola do campo é toda escola localizada na zona rural ou àquelas localizadas na zona urbana que atendam estudantes provenientes do campo (BRASIL, 2002). Os espaços formativos direcionados para os educadores e educadoras do campo possuem uma perspectiva que perceba o campo enquanto um espaço com riquezas culturais e fundamentos importantes na história do Povo Brasileiro, e não mais como um “lugar do atraso” haja vista, anteriormente, quando se falava na terminologia “educação rural”. Essa percepção adveio de ações sistemáticas dos movimentos sociais do campo, entre estes, o Movimento dos Trabalhadores sem Terras (MST), constituído na década de 1990, que atualizou as bases sociais da luta no campo partir de um lugar histórico. Portanto, a constituição da luta pela terra é parte

fundamental no currículo de uma escola situada no campo, à história da luta pela terra e de seus sujeitos constituem parte do currículo. Compreende-se, ainda, que os sujeitos do campo são considerados os povos agricultores, ribeirinhos, caiçaras, indígenas, quilombolas, quebradeiras de coco, atingidos por barragens etc (CALDART, 2004).

Nesse intuito, faz-se necessário que os conteúdos de ensino aprendizagem para os povos do campo trabalhem uma didática significativa e contextualizada com a experiência de sua existência e meios de sua sustentabilidade. O que ficou conhecido como Educação Contextualizada, e que no caso, dos povos indígenas designou-se Educação Diferenciada, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002).

Atualmente, a educação do campo ainda é defasada, pela falta de material didático, infraestrutura ou falta de formação continuada específica para este público que atende aos povos do campo. É considerável os avanços, mas atualmente essa população sofre com os ataques do próprio governo, fechando escolas, remanejando alunos para longe de suas origens, castigando severamente essa parcela da população.

Nesse sentido, um dos povos inseridos no campo que contribui e busca ativamente para uma educação de qualidade, diferenciada e que contemple no currículo escolar suas especificidades, são os indígenas, especificamente os Potiguara que estão localizados no litoral norte da Paraíba, conseguindo manter e revitalizar suas origens e sua cultura.

Uma das conquistas do povo Potiguara foi a criação das escolas nas aldeias, com um currículo diferenciado, mantendo como princípio, os costumes e suas tradições, como também a revitalização de sua língua de origem, a língua Tupí. Nessa perspectiva, umas das categorias vista com um olhar especial é a Educação de Jovens e Adultos, que está diretamente ligada com a cultura indígena Potiguara. Haja vista, que as comunidades indígenas estão localizadas nas áreas de campo. Por fim, no último capítulo, tratarei especificamente da Educação de Jovens e Adultos e seus princípios. Os primeiros protagonistas a passarem por esse processo de “alfabetização” foram os indígenas, portanto, a Educação de Jovens e Adultos está diretamente ligado aos movimentos indígenas.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos nasce no berço do período colonial, quando no Brasil desembarcaram os portugueses com seus métodos próprios de alfabetizar catequisando e aculturando os povos indígenas. Como afirma o autor Thyeles Borcarte Strelhow (2009), se olharmos para a educação brasileira, desde o período colonial, poderemos perceber que ela tinha um cunho específico direcionado às crianças, mas “indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional”. A Companhia Missionária de Jesus, tinha a função básica de catequizar (iniciação à Fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira. Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação.

Com isso, percebemos o quão complexo fora o processo educacional no País, ficando cada vez mais difícil para as classes populares, e os protagonistas que mais sofreram com esse processo, foram os indígenas, que resistiram fortemente contra os ataques, genocídios e invasão a suas terras por portugueses, franceses e holandeses, que aqui usurparam das riquezas naturais e infiltraram de goela abaixo uma cultura europeia, ferindo assim, o direito a vivência da sua cultura própria.

[...] É importante lembrar que a partir da constituição Imperial de 1824 procurou-se dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária. No entanto, essa lei, infelizmente ficou só no papel. Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos de formação formais. E a partir do Ato Constitucional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas que foi designada especialmente para jovens e adultos. É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso (STRELHOW, 2009, s/d).

A Educação de Jovens e Adultos nasce com o propósito missionário, com ações de caridades impostas pelas províncias para alfabetizar, principalmente, os jovens e adultos que não eram excluídos do processo de escolarização, nesse grupo, também se enquadravam os indígenas. Então, a Educação de Jovens e Adultos, nesse sentido, deixaria de ser um direito e passaria a ser um “ato de piedade”, solidariedade aos marginalizados pela elite que não tinham direito a escolarização, ou mesmo, a continuidade da implantação do eurocentrismo na formação nascente do povo brasileiro.

Segundo a visão do autor Thyeles Bocarte Strelhow (2009), A ideia da pessoa analfabeta como dependente tomou força com o período que preconizava a República. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente, em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, postula que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios”. Instala-se uma grande onda de preconceito e exclusão da pessoa analfabeta.

O pensamento de Ruy Barbosa¹ nos reflete sobre o processo de pessoas analfabetas, fazendo um comparativo do adulto com a criança, que permaneciam sem conhecimento algum, no berço na inocência, sem refletirem nem tampouco exigirem sobre “direitos” existentes na sociedade, ou seja, pessoas exclusas na marginalização, pela grande elite brasileira.

Ainda, no ano de 1891 na construção da Constituição Republicana, foram levantados questionamentos ligados ao direito do voto, o que era ruim ficou então pior, passou a ser determinado o direito ao voto, apenas os posseiros e com um agravo, tinham que ser alfabetizadas, ou seja, estaria então assinado a sentença de exclusão total das pessoas analfabetas no País. (STRELHOW, 2009)

O Brasil retornara aos primórdios da invasão portuguesa, onde apenas a minoria detinha o poder sobre a educação com a população negra e indígena. Com esses fatos, ficam claros que o propósito de criação da educação, nunca foi o de formar uma sociedade justa e igualitária, com distribuição de renda igualitária para todos, sem escravização dos povos originários, indígenas, negros e quilombolas. O projeto de educação no País, ora criado, sempre foi para atender aos mandos da elite, fornecendo subsídios para manter sempre os menos favorecidos aos seus pés.

Com o início do século XX houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar este mal, o analfabetismo. Começou-se assim, a culpar as pessoas analfabetas da situação de subdesenvolvimento do Brasil. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar.

¹ Ruy Barbosa é um personagem controverso na historiografia, contribuinte de uma educação, mas em seu formato elitista, portanto, excludente.

Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país. (STRELHOW, 2009)

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser uma preocupação extremamente grave, mas, contra o desenvolvimento do País. Não se pensava na emancipação do sujeito, enquanto ser humano, se pensava na forma que o País iria de encontro com a nova revolução industrial, uma nova forma de capitalismo adentrava as grandes camadas da elite brasileira. Pensando nessa perspectiva a Educação de Jovens e Adultos, passara a ser uma calamidade pública, foi que então se pensou em um novo programa para erradicar o analfabetismo no País, elevando as pessoas analfabetas para a produção de mão de obra para o novo modelo econômico que o País atravessava.

Paralelamente, ao desenvolvimento educacional do Brasil podemos perceber a seguinte situação econômica em que estava vivendo a sociedade brasileira. A característica peculiar do momento econômico brasileiro, herdado do período imperial, era de uma economia que girava em torno do sistema agrário-exportador. A configuração econômica brasileira estava voltada para o mercado externo, “tipo exportador”. Assim, com a crise cafeeira de 1929 há uma mudança na economia, o capital passa a ser empregado não só no sistema agrário, mas também estimula-se o investimento no setor industrial. (STRELHOW, 2009).

É sabido que o setor agrário já não era mais o pilar do investimento dos grupos de elites no País, a partir do início do século XX, nascia, o que seria então, a maior revolução da história, que seria a revolução industrial, onde também nasceu um novo modelo de educação para as populações marginalizadas. Uma educação que atendia aos anseios da minoria que detinha o poder econômico nas mãos, mas que as crises econômicas, que viria logo a seguir levou o País a atingir o maior índice de analfabetismo na história do País, com afirma o autor, Strelhow (2009):

Podemos perceber que este descaso com a educação levou o Brasil a alcançar a incrível marca de 72% de analfabetismo em 1920. Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos. E foi a partir da década de 40 e com grande força na década de 50 que a educação de jovens e adultos voltam a pautar a lista de prioridades necessárias do país. (STRELHOW, 2009)

Só a partir de então, com a criação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos passou a ter uma atenção especial, um olhar voltado para as pessoas que eram exclusas da escola, que não conseguiram se alfabetizar por falta de oportunidades, pelo desejo da elite em mantê-los aos seus mandos.

Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a partir de suas pesquisas e estudos, foi fundando em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de realizar programas que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, este fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fosse empregado na educação de adolescentes e adultos. (STRELHOW, 2009)

A partir da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, é que a Educação de Jovens e Adultos ganha mais força, no tocante a investimentos financeiros advindos do Governo Federal, que ficou então, estabelecido o investimento de 25% do orçamento que seria exclusivamente para a manutenção de Educação de Jovens e Adultos no País. Como também o Ensino Supletivo passou a ser uma porta aberta para as pessoas analfabetas no País.

Em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo, e em 1947 surgiu um programa, de âmbito nacional, visando atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos). A finalidade do SEA era de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento que durou até fins da década de 50 foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. (STRELHOW, 2009).

O SEA foi criado especificamente para repensar e reorganizar o processo de ensino-aprendizagem dos adolescentes e adultos analfabetos que frequentavam o ensino supletivo no País, coordenando de forma geral o programa e suas ações voltadas para este público. O SEA foi então, um marco para a história da Educação de Jovens e Adultos, mas, mantinha o propósito de uma educação voltada para a prática do trabalho, na área da saúde, higiene e leituras de textos sobre o comportamento moral e não partia do dia dia, da realidade de cada um. Não mantinha o respeito ao saber prévio, todo conteúdo era de forma única e pensada numa perspectiva nacional.

Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945 (STRELHOW, 2009).

A preocupação a partir de então seria com o atraso das nações que obtinham grandes números de analfabetos nos Países. No Brasil, não seria diferente, a preocupação se voltava a quantidade de analfabetos, e não na qualidade da formação. Iniciava-se a tentativa de se tirar o País do atraso, a então Campanha Nacional pela Alfabetização tinha metas a cumprir a mando das Organizações das Nações Unidas, essa pressão tinha um lado positivo, o País caminhava

com mais pessoas alfabetizadas para poderem exercer o direito ao voto, elevando-se aos poucos o sentido de democracia que se instalou no Brasil.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), para atender as populações que viviam no meio rural. E em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, começou-se a dar passos em direção da discussão de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos. Os educadores sentiram a necessidade de romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas. É nessa época que começamos a conhecer um dos maiores pedagogos do país, Paulo Freire. (STRELHOW, 2009)

A partir do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, passara a nascer um dos maiores pensadores da Educação no País, em especial na área de Educação de Jovens e Adultos, que necessitaria de mudanças drásticas. Freire pensava no fazer pedagógico, a emancipação do sujeito enquanto humano, que carregava seu próprio saber. Que o ensino-aprendizagem se voltasse para a vivência de realidade do sujeito, onde a prática seria voltada a ação-reflexão-ação.

O fim da década de 50 e início da década de 60 foi marcado por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. Podemos citar vários movimentos sociais criados nesse período, tais como: “Movimento de Educação de Base” (1961- CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). Esses programas, através da influência da pedagogia freiriana, identificavam o analfabetismo “não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igulitária” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 269). Esses movimentos, procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento. Com a grande repercussão desses movimentos de alfabetização popular, foi encerrada a CNEA e no mesmo ano Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. No entanto, com o Golpe Militar em 31 de março de 1964, esse plano foi interrompido.

Com o Golpe Civil Militar de 64, todo o projeto por uma educação de Jovens e Adultos adequadas a realidade social em que o sujeito estava inserido, vai por água abaixo. Então nasce o período mais tenso para a população, renasceria nesse período, o modelo de educação onde o domínio sobre as pessoas retomava seu lugar. Tão logo, grandes pensadores, compositores, como também os pensadores desse novo modelo transformador de educação sofrera perseguições, muitos sendo exilados para outros Países, como exemplo do próprio Paulo Freire.

Foi então que, segundo Strelhow (2009), o governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos.

Este programa prendia e obrigava o sujeito a aprender somente o que estaria pronto e acabado, sem direito de exercer seu pensamento sobre o que estava posto a sua frente, ou seja, tornava-se uma pessoa vazia e sem conhecimento algum.

Com a extinção do Governo Militar e a criação da Constituição Federal do Brasil, no ano 1988, ficou assegurado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Desde então, a educação passa a ser vista como um direito Constitucional, devendo ser obrigação do Estado a oferta do ensino sendo público, gratuito e de qualidade, contemplando todas as camadas sociais, tanto visando o seu pleno desenvolvimento pleno para assegurar seus direitos conquistados, como também para sua qualificação para o mercado de trabalho. Sabemos que especificamente para adultos, ficaria então, garantido a (re)inserção desse sujeito no mundo escolar.

Já no ano de 1996, nasce então a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB/96, assegurou a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, especificamente na Seção V, que diz então: “Da Educação de Jovens e Adultos: Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996)

Com a criação da LDB/96, fica então, fixado que a Educação de Jovens e Adultos passa a ter uma atenção especial, onde as pessoas que não puderam ou tiveram seu acesso à educação negado, possam concluí-los nessa modalidade ofertada.

Ainda assim, concordamos com Streck e Santos (2011, p.20), que:

A história da EJA, no Brasil, reflete um jogo de interesses conflitantes. Concebida em meio às práticas pedagógicas fundamentadas no ideário da Educação Popular, que procurava romper com contextos discriminatórios, valorizando o saber popular, encontra na sua trajetória descontinuidades que dificultam a constituição de uma identidade pedagógica.

Para Streck e Santos (2011) a EJA é fruto da Educação Popular e pode ser melhor compreendida com os aportes da Pedagogia Social que busca encontrar “caminhos para superar impasses” no campo desta modalidade, sendo um destes, a busca de uma identidade para o

ensino da EJA aos povos indígenas, em que o currículo precisa ser pensado e planejado para transmitir conteúdos culturais e não somente formais.

Vale ressaltar, que após a criação das CONFINTEA's, a Educação de Jovens e Adultos passou a tomar um rumo diferente no campo das discussões de novos modelos de educação para a demanda da EJA, que entenda o sujeito com sua efetiva participação na sociedade, desenvolvendo uma sociedade mais justa e igualitária. Essa perspectiva passa a mudar a partir da V CONFINTEA, segundo OLIVEIRA, 2014 *apud* SOARES 2004:

É na V CONFINTEA que os participantes reafirmam que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.

Nos dias atuais, apesar de todo um aparato de Leis garantindo os direitos a escolarização na Educação de Jovens e Adultos, o Estado tem desassistido as populações que precisam dessa modalidade para concluir seus estudos e poderem ingressar em uma Universidade ou até mesmo no mercado de trabalho. É sabido que a tentativa de continuar manipulando essas pessoas, levou o Estado a fechar várias escolas no Campo, principalmente as quem tem esta modalidade. Então, é de extrema necessidade que o embate da população contra as ações do Estado se fortaleça, para que prevaleça os direitos garantidos na Constituição Federal.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores Borges, está localizada no litoral norte da Paraíba, especificamente, na Aldeia Galego área indígena, na cidade de Baía da Traição. A Escola pertence a rede municipal de educação, sendo criada nos anos de 1980, pelo então prefeito José Máximo Sobrinho. O nome da escola se deu em homenagem a sua esposa, então primeira dama do município na época. A escola Maria das Dores Borges, passou por uma reforma, ampliação e adequação no ano de 2011, para a implementação do ensino fundamental, fase final e a educação de atendimento educacional especializado.

Atualmente, a escola possui em seu aspecto físico: seis salas de aulas, sendo duas infantis e quatro para o ensino fundamental, uma sala de leitura, uma secretaria/diretoria, uma sala de atendimento educacional especializado, um refeitório, três banheiros masculinos, três banheiros masculinos, dois infantis, sendo um feminino e um masculino, uma cozinha, uma área de serviços com lavanderia, um almoxarifado, uma sala de informática (sem equipamentos e mobiliário), uma dispensa e um pequeno espaço para lazer coberta. A escola Maria das Dores Borges, também possui: um gestor escolar, um gestor escolar adjunto, um secretário escolar, vinte e quatro professores, duas cuidadoras, seis auxiliares de serviços gerais, um porteiro, um vigia, uma professora de atendimento educacional especializado.

Todos os funcionários da Escola Maria das Dores Borges são indígenas da etnia Potiguara, sendo 95% da própria comunidade. A escola possui um número total de 306 alunos, sendo distribuídos nos seguintes turnos: 120 pela manhã, 118 pela tarde, 60 pela noite e 08 no atendimento educacional especializado. Os seguimentos atendidos pela escola vão da educação infantil, fundamental fase inicial e final, educação de jovens e adultos (ciclo I, II, III e IV) e atendimento educacional especializado.

A escola está cadastrada no INEP/MEC sob o número 25086006, como também é contemplada com os programas, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Programa Educação Integral – Novo Mais Educação, Programa Mais Alfabetização. Possui também, um Conselho Escolar, composto por funcionários, pais de alunos e membros da comunidade.

O Programa Novo Mais Educação, contempla 120 alunos, sendo divididos nos turnos da manhã e tarde, com as oficinas de Alfabetização e Letramento, Matemática, Oficina de Capoeira e Iniciação Musical. Todas compostas poricineiros da própria comunidade. A escola já possui um rico material musical, fruto de compras anteriores do próprio programa. A

Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, mantém o compromisso com a compra da merenda escolar de qualidade, também cumprindo a exigência da compra na agricultura familiar nas próprias comunidades indígenas, a Lei nº 11.947/2009, especificamente em seu artigo Art.14 que fala:.

[...] Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.” (BRASIL, Lei 11.947/2009).

A Prefeitura Municipal de Baía da Traição realiza, a cada trimestre, a chamada pública para agricultores de todas as comunidades indígenas do município, os agricultores, por sua vez, cumprem com as devidas exigências para o fornecimento do gêneros alimentícios as escolas da rede municipal. Neste sentido, além de fomentar o fortalecimento da agricultura familiar para exportação e subsistência, também presta de forma indireta apoio financeiro as famílias, movimentando assim a economia familiar nas comunidades indígenas de Baía da Traição.

5.1.1 Dos Projetos que a escola desenvolve

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores Borges, por ser uma escola indígena, trabalha com o currículo do município, acrescido ao currículo diferenciado, sendo contemplado desde a educação infantil, o uso da Língua de origem dos Potiguara, que é o Tupí antigo. A Escola também possui um Projeto Político Pedagógico – PPP, como também um Regimento Interno, esses documentos norteiam os pilares que fundamentam a identidade da escola. Durante todo o ano letivo, são desenvolvidos diversos projetos voltados para implementação de uma educação diferenciada, que contemple a realidade vivenciada pelo povo Potiguara. Especificamente na Educação de Jovens e Adultos, os alunos participam ativamente de oficinas ligadas a área de trabalho, uma vez na semana.

Os projetos são: Semana Cívico Cultural, Fomentação a Cultura Potiguara, Salas de Conversas, com anciões da própria comunidade, Oficinas de Artesanatos e artefatos indígenas, Abril Indígena, com os jogos indígenas que acontecem anualmente em um dos três municípios que abarcam o Povo Potiguara. A escola também desenvolve o projeto de Capoeira a Escola. O projeto Capoeira na Escola partiu da premissa de um funcionário da escola, que ministra voluntariamente aulas durante a semana, no contraturno, com alunos da escola e das comunidades vizinhas.

Todos os projetos desenvolvidos estão elencados ao PPP da escola, que é composto por funcionários, alunos, pais e comunidade. Além destes, a escola também possui parceria com o grupo de extensão da Universidade Federal da Paraíba, Campus I e IV. Do Campus I, a Universidade firmou parceria com a extensão em música, onde disponibilizou um bolsista, que ministra aulas de música, as sextas-feiras, utilizando os instrumentos que a escola possui, envolvendo a escola e a comunidade no projeto. Já do Campus IV, a Universidade oferece um projeto de revitalização da cultura indígena, como também sobre a diversidade cultural, oferecendo oficinas mensalmente na própria escola. A escola também está vinculada ao projeto Educação Conectada do Governo Federal, onde foi contemplada com internet banda larga em todo o prédio escolar, no mesmo programa, a escola também foi contemplada com a formação tecnológica, para aprimorar os mecanismos de pesquisas e oferecer uma melhor proposta didático-pedagógica para a escola.

Além destes projetos, este ano o município, através da parceria da Secretaria de Educação com a Secretaria de Assuntos Indígenas, criou a formação para todos os professores da Rede Municipal de Ensino, o curso de formação continuada na língua de origem, o Tupi antigo, esta iniciativa é um marco na educação indígena do Município. Uma conquista que atravessou séculos sem reconhecimento algum. O curso é oferecido semanalmente, com a participação de todos os professores.

5.2 A PERSPECTIVA DOCENTE INDÍGENA E NÃO INDÍGENA SOBRE CONTEÚDOS E METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO ENSINO DA EJA INDÍGENA

Essa investigação buscou cumprir os objetivos específicos de forma descritiva referente à identificação sobre os conteúdos e metodologias da educação indígena na EJA.

Para tanto, aplicamos questionários com três respondentes docentes que possuem um perfil diferenciado quanto ao gênero e etnia: duas mulheres e um homem, sendo um homem indígena e uma mulher indígena e uma mulher não indígena. A partir dessa ascendência, que adotamos as referências para os mesmos/as: Docente **A**; Docente **B**; Docente **C**.

No tocante a faixa etária os três respondentes dessa pesquisa estão na faixa etária entre 20 e 30 anos, portanto, podemos afirmar que são jovens docentes.

Outro dado do perfil é que dois docentes (**A** e **B**) possuem Curso Superior Completo, ambos são licenciados em Pedagogia. O docente **A** têm cinco anos de experiência profissional e o docente **B**, dois anos. Enquanto que o docente **C** está concluindo o Curso de Pedagogia, mas já possui um ano de experiência em sala de aula.

Ao averiguarmos sobre a temática indígena e questionarmos “Você já estudou sobre Educação Indígena?” Obtivemos um “**sim**” como resposta unânime. Esse contexto nos revela que se jovens docentes já estudaram sobre o ensino de educação indígena é porque em suas Formações Iniciais estes conteúdos já foram contemplados. No entanto, para adentrarmos em como este estudo foi contemplado requer uma investigação mais aprofundada, em futuras pesquisas. Adiante, perguntamos sobre “Se sim, o que você entende por educação indígena?”

E, conforme o Quadro I, sistematizamos suas respostas:

Fonte: Idem.

QUADRO 1 – Conhecimento sobre Educação Indígena	
Docente A	“Entendo que a Educação Indígena é a educação voltada para os povos indígenas, respeitando suas especificidades culturais e procurando preservar suas culturas tradicionais”.
Docente B	“Uma educação diferenciada que trabalha buscando recuperar e reavivar as tradições”.
Docente C	“Educação Indígena é um trabalho voltado para nossa comunidade, resgatando nossa cultura Potiguara através da língua tupi nas escolas”.

A expressão “cultura” é recorrente nas falas dos docentes **A** e **C**, mostrando, respectivamente, que a compreensão de educação indígena está voltada à prática da vivência da sua própria cultura, uma educação vivenciada pelo povo Potiguara. Já o docente **B**, explicita a educação indígena, como uma educação que busque trabalhar de forma diferenciada, revitalizando a cultura do povo Potiguara.

Na sequência, indagamos sobre a inserção desse tema na contribuição da educação indígena para a EJA, como podemos observar no quadro 2:

QUADRO 2 – Da contribuição da Educação Indígena para a EJA	
Docente A	“Resgate da língua materna e a valorização da cultura e costumes do povo Potiguara”.
Docente B	“Reavivando as suas tradições, e mostrando o valor e a sua importância que a cultura tem para eles e seus filhos”.

Docente C	“A contribuição para jovens e adultos é muito importante, porque eles estão aprendendo a sua própria língua tupi que podem ser usado no dia dia e em nossas aulas”.
------------------	---

Fonte: Idem.

Nessa assertiva, percebemos que todos os docentes afirmam a importância de vivenciar a sua própria cultura para os educandos da EJA, se dando de forma dialogada. Inclusive, os docentes **A** e **C**, destacam a importância, também, da revitalização da língua materna, que é o tupi, reconhecendo que o povo Potiguara deve ter esse acesso tanto no cotidiano, quanto em sala de aula.

Por outro lado, na caminhada dessa investigação, vamos percebendo que os docentes se apropriam de metodologias diferenciadas para contribuir com a educação indígena e manter as suas especificidades, como mostra o Quadro 3:

QUADRO 3 – Práticas metodológicas utilizadas da Educação Indígena na EJA.	
Docente A	“Contação de histórias e lendas, pesquisas e debates, aulas de tupi, relatos de vivências e produção de artesanato”.
Docente B	“Buscando suas experiências vividas, suas histórias e seus próprios conhecimentos”.
Docente C	“Através das aulas de tupi, de forma lúdica e criativa, de forma que eles venham entender através de rodas de conversas e de pequenas músicas e brincadeiras”.

Fonte: Idem.

Nesta questão, os docentes **A** e **B**, destacaram a importância da partilha em sala de aula das experiências vividas pelos educandos, percebendo-o como indivíduo que carregam seus próprios saberes. E o docente **C**, destacou a importância de trabalhar a metodologia através do ensino de sua língua materna, evidenciando que dessa forma, estará inserindo o educando em seu meio, mas também se apropria da metodologia dos docentes anteriores, que é as aulas dialogadas.

Nesse sentido, perguntamos aos docentes se “há resistência em sala de aula, de educandos(as) para a participação nas atividades que envolvam a cultura indígena?” e se “sim, de que forma é trabalhado essa resistência?”.

Sobre essa questão os docentes **A** e **B**, afirmaram que não existiam, portanto, apenas o docente **C**, afirmou que “sim”, e respondeu da seguinte forma, “é trabalhado de forma que eles venham compreender a sua importância nas atividades de sua própria cultura indígena e que os alunos possam se identificar com as atividades e os aprendizados trazidos para as aulas”.

O docente **C** demonstra dialogicidade constantemente, no sentido de contribuição para participação e valorização da sua própria cultura, nessa afirmativa podemos perceber que infelizmente ainda existem indígenas que negam suas origens, sua própria identidade.

A seguir, indagamos sobre a participação na construção do Projeto Político Pedagógico dos docentes. Onde, nesse sentido todos responderam que não participaram da construção do PPP.

Ainda sobre o PPP, perguntamos, “O Projeto Político Pedagógico, contempla aspectos sobre a Educação Indígena?”. “Quais?”. Sobre essa questão, os docentes **A** e **C**, não responderam, portanto, apenas o docente **B**, respondeu que “Sim. O resgate da língua, toré e músicas”. Desse modo, apesar de o docente **C**, não ter participado da construção do PPP, detém conhecimento sobre ele, fazendo essas afirmações.

Partindo para os aspectos culturais, no sentido de datas comemorativas relacionadas ao mês abril indígena, em que se comemora as festividades indígenas, obtivemos as seguintes respostas, como mostra o quadro 4:

QUADRO 4 – Mês abril indígena, participação nas atividades comemorativas do índio.	
Docente A	“Através das atividades da escola e da comunidade”.
Docente B	“Elaborando oficinas com os alunos da EJA e a escola em geral”.
Docente C	“No dia 19 de abril, se comemora em nossa aldeia o dia do índio, onde participamos do toré, das brincadeiras, das danças e se pintamos e se vestimos a caráter dos nossos costumes indígenas”. (sic)

Fonte: Idem.

Relacionando sobre a participação nas festividades indígenas no mês de abril, os docentes **A** e **B**, destacam a participação de uma forma geral, tanto das atividades desenvolvidas pela escola, quando pela comunidade indígena em que está localizada. Já o docente **C** destaca, especificamente, a data comemorativa do dia 19 de abril, e em quais eventos culturais participam.

O Quadro 4 encerra a sistematização dos dados e possibilita acrescentar as reflexões nas considerações finais, a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluirmos esse TCC destacamos as exposições que foram presumíveis alcançar. Conforme anunciamos, de acordo com a literatura estudada, os sujeitos indígenas se constituem em um dos povos que habitavam o continente americano, antes da invasão europeia. Foram massacrados e destituídos de suas terras, mas não de sua cultura, apesar de muitas tentativas pela via colonialista. São sujeitos do campo, porque vivem da ocupação produtiva vinculada a economia primária e porque possuem historicidade e identidade com a luta pela terra. Além disso, possuem memória coletiva, que através da oralidade preservada pela língua originária de matriz Tupi e práticas culturais ancestrais foram repassadas as novas gerações. Possuem saberes sobre um olhar minucioso sobre a natureza, as plantas medicinais e uma cosmovisão que contribui para o desenvolvimento autossustentável, em nosso ecossistema.

Para tanto, compreendemos que a educação indígena pertence a um campo de conhecimento que possui nuances científicas e não científicas. Os conhecimentos não científicos são saberes ancestrais que deve ser trabalhada intensamente nas escolas e na comunidade indígena, em especial, na Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, às lutas pelo Direito dos Povos Indígenas perpassa pela inclusão de sua cultura vinculada a um modo de justiça curricular, consagrada pela Lei Federal 11.645 de 2008 que prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena e afro brasileira. As políticas públicas no campo educacional para os povos indígenas já orientam que tanto na escola indígena, quanto na escola não indígena, se deva trabalhar a cultura indígena de uma forma a fortalecer seus saberes e desconstrução dos estereótipos, do modo a combater o processo de discriminação e exclusão social, que estes povos enfrentaram, e ainda enfrentam.

Além disso, a necessidade de uma educação indígena para o público de jovens e adultos nas aldeias se torna um desafio. A própria história da educação brasileira problematiza que a educação para os povos indígenas ficou associada a inserção da “catequese” que buscava um processo de aculturação e não de diálogo entre os conhecimentos e que a perspectiva de um ensino na EJA demorou bastante para atender as camadas populares excluídas do meio social e político da elite brasileira e, por consequência, abandonadas por séculos das políticas públicas.

Por isso, que tratar sobre a educação indígena para a modalidade da EJA se tornou em duplo desafio. Ao realizar esta pesquisa, o objetivo que nos norteou foi o de entender qual a contribuição da Educação Indígena para a Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal Maria das Dores Borges. Para tanto, a questão norteadora da pesquisa foi: Como se dá a

contribuição da Educação Indígena no processo ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores Borges?

Analisando os quadros respostas pela perspectiva docente percebemos que a educação diferenciada já existe na escola indígena investigada, localizada no município de Baía da Traição, mas faltam recursos (e não somente financeiros), para contratação de professores com Formação, para essa finalidade, assim como falta condições de exercer uma melhor contextualização nas aldeias sobre realizar um ensino que vá além do bilinguismo. Que possa reconhecer os saberes que os jovens e adultos possuem acerca da comunidade, da identidade indígena, da relação com a ancestralidade, da pesca entre tantos outros saberes. Ao invés disso, ainda se ensina através de “lendas”, o que muitas vezes serve para folclorizar a cultura indígena. O Povo Potiguara possui história e memória sobre sua origem e sobre a origem do mundo e não dá para enquadrar em um “ensino de lendas”. Há de se ter um currículo que valorize mais os conhecimentos de nosso povo.

Não podemos deixar de mencionar que o corpo docente faz o que pode, com os recursos que conta! Finalizamos ressaltando que o presente estudo carece de refletir mais sobre a importância da Educação Indígena na EJA e que os resultados apontaram que a educação Indígena ainda está em processo de implementação e que mesmo com a perspectiva da educação diferenciada já ser uma realidade ainda existem entraves quanto ao processo do ensino aprendizagem na modalidade da EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI Nº 6.001**, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília: senado, 1988.

BRASIL, **LEI Nº 11.947/2009** – PNAE – PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR.

BRASIL. **Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957**. (DECRETO Nº 58.824, DE 14 DE JULHO DE 1966).

BRASIL. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.
SILVA, Rosa Helena Dias da Silva, Movimentos Indígenas no Brasil e a questão Educativa.

BRASIL. **LDB**. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Brasília: Senado, 1996.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos Sociais, estado e políticas públicas de educação do campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LE GOFF, Jaques; NORA, Pierre. 4 ed. **História**: Novos objetos. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1995

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MOONEN, Frans e MAIA, Luciano Mariz. **Etnohistória dos índios Potiguara**: ensaios, relatórios, documentos. João Pessoa, PR/PB – SEC/PB, 1992.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA)**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/conferencias-internacionais-de-educacao-de-adultos-confintea/>. Acesso em: 20/06/2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

STRECK, Danilo; SANTOS, Karine. Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular. In.: **Eccos Revista Científica**, n. 25, Jan-Jun, 2011, p. 19-37.

STRELHOW, Thyeles Borcarte, Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584.

Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf Acessado em 23/04/2018.

Taxa de analfabetismo no Brasil em 2014, segundo o IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/19897-sintese-de-indicadores-pnad2.html?edicao=9452&t=resultados> Acessado em 24/03/2018.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

CURSO DE PEDAGOGIA
ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

QUESTIONÁRIO

Caro **professor/a**, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja, o da pesquisa científica e que o seu nome não será revelado, conforma a norma ética 136, da legislação vigente do Conselho de Ética, de nossa instituição.

1ª PARTE – PERFIL DO DOCENTE

GÊNERO

Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino

PROCEDÊNCIA GEOGRÁFICA

Origem ☐ Urbana ☐ Rural/Indígena

RAÇA/ETNIA

☐ Branca ☐ Negra ☐ Parda ☐ Amarela (asiática) ☐ Indígena

FAIXA ETÁRIA

☐ Menos de 20 anos ☐ Entre 31 e 40 anos

☐ Entre 20 e 30 anos ☐ Entre 41 e 55 anos

☐ Mais de 55 anos

QUAL A SUA FORMAÇÃO ESCOLAR?

☐ Médio incompleto ☐ Superior completo com especialização.

☐ Médio completo ☐ Superior completo com mestrado.

☐ Superior em andamento ☐ Superior completo com doutorado.

☐ Superior completo ☐ Outro

SE ESTÁ CURSANDO OU JÁ CONCLUIU UM CURSO SUPERIOR. RESPONDA:

QUAL(IS) CURSO(S) TERMINOU OU ESTÁ

TERMINANDO:_____

QUANTO TEMPO/EXPERIÊNCIA EM ANOS DE ATIVIDADE DOCENTE VOCÊ POSSUI: _____

2ª Parte - QUESTÕES SOBRE A PESQUISA:

1. Você já estudou sobre Educação indígena?

() Sim () Não

2. Se sim, o que você entende por educação indígena?

3. Qual a contribuição da Educação Indígena para a Educação de Jovens e Adultos?

4. Quais as práticas metodológicas você utiliza da Educação Indígena na EJA?

5. Há resistência em sala de aula, de educandos/as para participação nas atividades que envolvam a cultura indígena?

() SIM () NÃO

6. Se sim, de que forma é trabalhado essa resistência?

7. Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

() SIM () NÃO

8. O Projeto Político Pedagógica contempla aspectos sobre a educação Indígena? Quais?

9. Em relação ao mês abril indígena, de que forma você participa das atividades:

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____ RG _____, concordo em participar da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PERSPECTIVA INDÍGENA: Um olhar voltado para as práticas integradas na Escola Municipal Maria das Dores Borges**, parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso do aluno de Pedagogia/Educação do Campo, CÍCERO MADEIRO DA COSTA. Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário escrito.

Assinatura do (a) participante

ANEXO – Foto da Escola Campo

Fonte: Arquivo pessoal, 2018.